

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Amurabi Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Com o processo recente de reintrodução da Sociologia na Educação Básica tem ocorrido um incremento da pesquisa em torno do Ensino de Sociologia, ao mesmo tempo em que tem ocorrido uma expansão das Licenciaturas em Ciências Sociais, o que tem levado os Departamentos de Ciências Sociais a repensarem seus cursos e os modelos formativos adotados, todavia, trata-se ainda de uma discussão incipiente no campo acadêmico. Visando contribuir para este campo, realizamos aqui uma breve reflexão sobre a formação de professores de Ciências Sociais no Brasil, relacionando-a com as Políticas Educacionais de Formação Docente que vêm sendo desenvolvidas. o que se mostra de suma importância para compreendermos o atual cenário do Ensino de Sociologia.

**Palavras-Chaves:** Ensino de Sociologia; Formação de Professores de Ciências Sociais; Políticas Educacionais.

**Abstract:** With the recent process of reintroduction of Sociology in Basic Education has been an increase in research on the Teaching of Sociology at the same time that there has been an expansion of the Teacher Training Courses in Social Sciences, which has led the Departments of Social Sciences to rethink their courses and training models adopted, however, it is still a fledgling discussion in the academic field. To contribute to this field, we conducted a brief reflection on the training of teachers of Social Sciences in Brazil, linking it to the Educational Policy Teacher Training that have been developed, which is of paramount importance to understand the current context of Teaching sociology.

**Key Words:** Teaching Sociology; Training of Social Sciences Teacher; Education Policy.

### Introdução

A questão da formação docente certamente é uma das mais proeminentes no campo da educação (CUNHA, 2013), mais ainda considerando todo o avanço institucional que tem ocorrido nas últimas décadas, mas que longe de configurar um processo linear tem se mostrado contraditório e marcado também por retrocessos. Em meio a este cenário temos no Brasil algumas particularidades postas a uma disciplina recém (re) introduzida no currículo escolar: a Sociologia. Embora conte com uma história que remete às primeiras

---

<sup>1</sup> Licenciado e Mestre em Ciências Sociais (UFMG), Doutor em Sociologia (UFPE), Professor da Universidade Federal de Alagoas, atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

décadas do século passado, desde os anos de 1940 a Sociologia não contava com uma presença estável no currículo escolar (OLIVEIRA, 2013b), o que gera inúmeros impasses com relação às suas finalidades na Educação Básica, bem como em torno dos conteúdos a serem lecionados e das metodologias de ensino a sempre utilizadas.

Com a reintrodução paulatina da disciplina nos currículos escolares a partir dos anos de 1980, e mais especificamente a partir do Parecer CNE/CBE nº 38/06 e a lei nº 11.684/08 que afirmam a Sociologia enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio em nível nacional, tem ocorrido um crescente interesse por parte dos pesquisadores em torno do Ensino de Sociologia (HANDFAS, 2011), bem como tem emergido a demanda de se repensar as licenciaturas em Ciências Sociais, o que tem sido acompanhado também da abertura de novos cursos.

Visando contribuir para o debate acadêmico neste campo ainda em processo de solidificação, buscaremos realizar neste trabalho uma breve reflexão em torno da Formação de Professores de Ciências Sociais, relacionando-o com as políticas de formação docente que têm sido elaboradas no país, com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação que têm sido elaboradas a partir da segunda metade do século XX.

Argumentamos aqui que sua ausência no currículo escolar, mais que sua presença anterior, marca decididamente o cenário atual, o que justifica a especial atenção que dedicaremos ao período em que a Sociologia não figurava nas escolas (entre 1942 e os anos de 1980), sem com isso ignorar o debate contemporâneo. Apesar de almejarmos um amplo diálogo com os diversos campos disciplinares, especialmente da Sociologia e da Educação, nos voltaremos mais especificamente para a literatura que tem debatido mais especificamente o Ensino de Sociologia, pois, ainda que tímida tem crescido substancialmente. Os pesquisadores que têm se dedicado a tal temática serão portanto nossos interlocutores principais, mais que aqueles que têm se voltado para a discussão em torno das políticas de formação docente em geral.

### **O Contexto das Políticas Públicas em Educação**

Algumas questões devem ser tomadas como preliminares para melhor compreendermos a atual dinâmica da formação de professores de Ciências Sociais no Brasil ante as políticas educacionais, pois, quando nos referimos às políticas públicas educacionais devemos considerar alguns pontos: a) que as políticas públicas são emanadas

do poder público, logo, nos remetem a uma dimensão com o Estado, afetando tanto as instituições públicas quanto privadas; b) que têm como objeto de reflexão específica a própria realidade educacional, em especial a escolar.

Estas duas questões nos levam a ficar atentos para o seguinte: no que diz respeito ao primeiro ponto, devemos compreender, portanto, que estas políticas sendo emanadas do Estado apresentam-se enquanto um processo marcado por contradições, embates, e antagonismos, pois, os diversos agentes apresentam projetos diferentes de sociedade (e de educação, por consequência), que estão em disputa, o que reflete nestas políticas públicas. No que tange ao segundo ponto, devemos compreender que a educação pode ocorrer tanto em espaços escolares, ou seja, em espaços formais de aprendizagem, quanto não escolares. Podem colaborar para nossas reflexões as questões trazidas por Höfling (2001, p. 31), que nos aponta o seguinte:

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

No Brasil, segundo Saviani (2011), desde o processo de colonização temos como marca a ausência de uma política pública clara no âmbito da educação, de modo que ocupou um lugar central, nesta esfera, a chamada Companhia de Jesus, ou simplesmente jesuítas, que apesar de não ser a única ordem religiosa a instaurar colégios no país tiveram inquestionável predomínio, com destaque para o seu papel no processo de catequização dos índios no período colonial.

Ainda segundo Saviani apenas no final do século XVIII, com as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, é que houve o início de um sistema nacional de ensino, bem como a elaboração de políticas públicas educacionais mais claras. Neste período os jesuítas foram expulsos do império português, e suas aulas foram substituídas pelas chamadas *aulas régias*, ou seja, seriam aulas financiadas pelo poder público, com professores pagos pelo Estado.

Ainda que não seja nossa intenção elaborar aqui uma revisão detalhada sobre o histórico das políticas públicas em educação nesse período, é importante destacar que a

tomada da educação como um dever do Estado é algo paulatino no Brasil, tanto que apenas no século XX é que ocorreu a fundação de um ministério próprio para tratar destas questões. Foi por meio do decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930 que surgiu Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas.

Podemos indicar, com isso, uma certa ausência do Estado brasileiro no que tange à questão educacional, o que é bastante emblemático para pensarmos, inclusive, a nossa atual realidade. Acerca desse período Freitag (1980, p. 50-51) aponta que:

[...] a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino. Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura. É criado pela primeira vez, em 1930, um Ministério de Educação e Saúde, ponto de partida, segundo Valnir Chagas, para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade. De fato, só então são fundadas no Brasil, as primeiras universidades, pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior.

Estabelece a nova constituição de 34 (Art. 150a) a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150).

Implanta-se a gratuidade e **obrigatoriedade** do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo.

Podemos perceber nessa breve inferência ao período que se trata de um momento de intensas transformações no campo educacional, marcado por uma forte presença do Estado, o que em todo o caso não constitui algo linear nas políticas educacionais brasileiras, pois, como nos elucida Cunha (2007), há no Brasil um caminho meandroso, ora marcado pela forte presença do Estado ora por um intenso processo de privatização.

Algo interessante de se destacar é que as reformas promovidas pelo Estado, até então, não possuíam uma abrangência nacional, nem mesmo após o advento da República no final do século XIX, em termos de currículos da Educação Básica. Por exemplo, as ações se restringiam (no começo do século XX), basicamente ao Colégio Pedro II, que no máximo poderia servir de modelo para as demais escolas. Não por um acaso a nossa disciplina, a Sociologia, começou a ser lecionada nessa escola, quando foi introduzida no ano de 1925 em meio à chamada Reforma Rocha Vaz<sup>2</sup>, o que nos faz lembrar que o Ensino

---

2 Para uma melhor análise do histórico da Sociologia no currículo escolar vide Santos (2004), Moraes (2011), Oliveira (2013b).

de Sociologia apesar de ser algo recente no cenário nacional, quando se considera sua reintrodução no ano de 2008 por meio da lei nº 11.684, possui uma história na escola brasileira, que se insere dos embates políticos vivenciados naquele momento. Como nos indica Guelfi (2001), apenas a partir da Reforma Francisco Campos (1931) é que passamos a ter reformas de caráter nacional.

Para melhor compreendermos as questões postas no campo das políticas educacionais no Brasil, mostram-se imprescindíveis as questões levantadas por Cunha (2007, p. 810-811):

No meu entender, a privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos. Esta é a conclusão a que cheguei, e que antecipo ao leitor.

As forças em conflito, que determinam a segmentação dos sistemas educacionais, são o Estado e o Mercado, aqui definidos como categorias empíricas. Compreendem o Estado o Ministério da Educação, o Conselho Nacional (ou Federal) de Educação, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, assim como as instituições públicas de ensino. Compreendem o Mercado as instituições privadas de ensino e suas entidades representativas, como a Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras, a Associação Nacional das Universidades Particulares, a Associação de Educação Católica do Brasil, o Conselho.

Geral das Instituições Metodistas de Ensino, a Associação Nacional de Faculdades e Institutos Superiores, entre outras.

Estas questões não devem ser olvidadas em nossa análise em torno da formação de professores de Ciências Sociais, pois como exploraremos mais adiante este cenário liga-se, essencialmente, à dinâmica do Estado, em especial no que tange à ampliação ou não da discussão em torno dessa formação, bem como das condições objetivas vivenciadas no espaço em que ocorre a prática docente, tendo em vista que "[...] é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão" (CUNHA, 2006, p. 56).

### **Formação docente e o cenário do Ensino de Sociologia**

Como já pontuamos, é no decorrer dos anos de 1930 que o Estado brasileiro passa a se fazer mais presente, em especial no que tange às questões educacionais, sendo certamente um dos marcos para tal questão o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

(1932)<sup>3</sup>, que colocou a Educação como um problema essencialmente social (MARTINS, WEBER, 2010). Esse também foi o momento de consolidação da Sociologia no currículo escolar, bem como foi o período em que surgiram os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil, primeiramente na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e posteriormente com a Universidade de São Paulo (1934). Todavia, ainda que tais cursos tenham surgido num momento de intensa discussão sobre o Ensino da Sociologia, que esteve marcado por uma ampla produção e difusão de manuais desta Ciência (MEUCCI, 2011), a formação de professores não era a preocupação principal de tais cursos, uma vez que:

Imaginavam os mentores das duas escolas que as elites nelas formadas constituiriam quadros políticos e técnicos envolvidos na retomada da hegemonia política do país por São Paulo. Tal vínculo concretizar-se-ia apenas a longo prazo e indiretamente. Ambos os cursos orientaram-se por objetivos antes acadêmicos do que políticos, o que implicou o desenvolvimento na metrópole paulistana de uma vida acadêmica propriamente dita, viabilizada pelas oportunidades de trabalho intelectual geradas não apenas pela universidade mas também pelo mercado de empreendimentos culturais em franca expansão na cidade. (JACKSON, 2007, p. 117-118).

Deve-se ainda chamar a atenção para o fato de que, além dessas questões próprias que se relacionam à forma como as Ciências Sociais se construíram e se institucionalizaram no Brasil, há ainda o fato de que no início dos anos de 1940 o modelo de formação de professores conhecido como “3+1” passa a ser tomado como padrão no país (SAVIANI, 2011), o que torna esta questão junto aos cursos de Ciências Sociais ainda mais residual. Outro fator que deve ser destacado nesse período é a retirada da Sociologia dos currículos escolares, em 1942 por meio da Reforma Capanema<sup>4</sup>, que extinguiu os cursos complementares no qual ela se alocava. Ainda que alguns autores apontem para o caráter ideológico desta retirada, como é o caso de Santos (2004) e Carvalho (2004), a questão mostra-se bem mais complexa. Como nos aponta Moraes (2011, p. 364):

A questão aqui ainda não foi suficientemente pesquisada e aprofundada. Pela leitura do Decreto n. 4.244/1942, não fica clara a orientação político-ideológica da Reforma e somente a partir de certas observações – por exemplo, de Costa Pinto (1949) – fica-se com a impressão de que o caráter da exclusão da Sociologia do currículo secundário atendia a razões ideológicas. Mas é de se questionar se, de ambos os lados – os que são contra e os que são a favor da presença da Sociologia –, não há mesmo certo parti-pris ideológico ou no mínimo preconceitos recíprocos. Pode-se, no entanto, aventar uma hipótese de

3 Para uma melhor análise vide Nagle (1974), Cury (1988), Xavier (2004), Saviani (2009).

4 Para uma melhor análise da Reforma Capanema vide o trabalho de SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA. (2000).

interpretação bastante diversa e que daria conta também de explicar a exclusão da Sociologia do currículo do colegial, quer clássico, quer científico. A esta altura, 1942, as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia, em particular, ainda não tinham ganhado legitimidade para figurar como uma ciência e não se assumiam como uma possível alternativa a isso – Literatura –, de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico.

Ou seja, não havia uma clareza sobre o papel da Sociologia no currículo escolar, o que explica, em certa medida, o fato de termos cursos de formação em Ciências Sociais nesse momento cujo foco não era o ensino, mas sim a pesquisa e a formação de um quadro técnico. As leituras centradas na afirmação da Sociologia enquanto disciplina perturbadora ideologicamente e que foi retirada da escola devido a tanto, não consideram as características presentes nesta disciplina durante este período, muito mais preocupada em formar as elites (GUELF, 2001), e como podemos perceber ao analisar os manuais do período, temos uma centralidade na simples repetição e memorização de conceitos, sem que houvesse uma preocupação real em construir um olhar sociológico (MEUCCI, 2011). Outra leitura equivocada que, por vezes, costuma-se realizar aponta para a ausência da Sociologia em regimes anti-democráticos e sua presença no inverso, contudo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4.024 de 1961, foi forjada num momento democrático, em termos formais, da sociedade brasileira, após um logo processo de tramitação, todavia, ainda assim a Sociologia não figurou enquanto disciplina obrigatória, constando apenas em meio a um enorme elenco de disciplinas optativas.

Um aspecto que merece relevo neste contexto diz respeito ao processo de industrialização que, obviamente, teve impacto sobre a realidade educacional, não à toa, as Escolas Técnicas Profissionalizantes surgiram e se expandiram nesse momento, claramente voltadas para os filhos dos operários, cujo elemento de reprodução social era tão explícito que aqueles possuidores do diploma profissional de nível médio não poderiam pleitear o prosseguimento nos estudos, ou seja, não poderiam ingressar na universidade (FREITAG, 1980).

Estas questões estão presentes no pano de fundo de discussão em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, cujo primeiro projeto-de-lei é de 1948, encaminhada pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, que soava bastante avançado para a época, propunha a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), a equivalência entre os cursos de nível médio (propedêutico e técnico), e a possibilidade de transferência do aluno de um curso para outro, mediante prova de aptidão, contudo, esse projeto é engavetado, e a LDB só volta a ser discutida em

1957, quando é encaminhado o projeto-de-lei conhecido como “Substitutivo Lacerda”, que previa uma redução da participação do Estado sobre o campo educacional e, conseqüentemente, a ampliação do setor privado. No que tange ao cenário inaugurado pela primeira LDB Freitag (1980, p. 58-59) nos aponta que:

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos-de-lei (Mariani e Lacerda). Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares (Ati. 95, § 1, c). se dessa forma os setores privados viram os seus direitos triunfando parcialmente a proposta Lacerda, a lei também absorve elementos da proposta Mariani, como a equiparação de cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles. (Art. 51). A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de cobrar as taxas de escolarização da rede, não pode seguir estudando.

Torna-se notório que a LDB transpareceu os conflitos existentes na sociedade brasileira, bem como, a exclusão social presente na mesma. Esta LDB demarcou uma clara expansão da tendência privatista, ainda que isso não tenha representado um processo linear, e sem contradições. No que tange à formação docente esta abre espaço para a discussão em seu Capítulo IV “Da formação para o magistério para o ensino primário e médio”, destacando o papel das escolas normais para a formação de professores primários, ao passo em que no artigo número 59 estabeleceu-se que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”, logo seria junto a tais faculdades que se daria a formação dos professores de Sociologia. Porém, nesse momento a disciplina basicamente se restringia às escolas normais, e nesse caso a lei trazia uma exceção, ainda no mesmo artigo: “Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.”. Na prática isso implicou no esvaziamento da formação docente junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ou seja, os cursos de Ciências Sociais nesse

momento não eram, prioritariamente, cursos de formação de professores;

Um novo cenário político e social emergiu quase que imediatamente após a LDB promulgada em 1961: o golpe militar de 1964. Compreender o cenário político em que estávamos inseridos é fundamental para se entender os rumos que a educação tomou naquele momento, o que inclui não apenas o cenário interno, marcado por um regime ditatorial, mas também o internacional, de ampliação da participação do capital estrangeiro no país, e consolidação da presença das multinacionais, o que, em verdade, consolidava o modelo implantado abertamente por Juscelino Kubitschek, que governou o país entre 1956 e 1961.

Duas ações principais destacam-se nesse período em termos de políticas educacionais: a reforma universitária de 1968, e a reforma da educação básica, na época primeiro e segundo graus, por meio de uma nova LDB promulgada em 1971. A reforma universitária teve dois efeitos importantes para compreendermos nossas indagações, por um lado, com a criação das Faculdades de Educação houve uma separação institucional das Ciências Sociais com a Educação, passando esse a ser um objeto menor na investigação sociológica (CUNHA, 1992), por outro, houve um grande incentivo à pós-graduação, ocorrendo um amplo desenvolvimento da pesquisa no campo das Ciências Sociais nesse período (MELO, 1999), levando tais cursos a se redirecionarem, o que fez com que a questão em torno do seu ensino passasse por um verdadeiro “insulamento acadêmico” (SARANDY, 2012), e por consequência a questão da formação de professores.

Para a nossa análise é interessante apontar as principais mudanças trazidas pela nova LDB, dentre as quais o processo de profissionalização do ensino médio, que marcava tanto uma afinidade com as demandas internas e externas em termos de mercado, quanto apontava para as tendências pedagógicas dominantes naquele momento, especialmente a tecnicista, que por sua vez se afinava com a teoria do capital humano, que previa a não duplicação de gastos para os mesmos fins (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

No que tange à formação docente essa nova LDB traz em seu Capítulo V, “Dos professores e especialistas”, as seguintes especificações com relação à formação mínima para o ensino:

- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério.
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
  - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
  - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso

superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Destaca-se que mesmo afirmando que, em princípio, o professor deveria ter uma formação em nível de licenciatura plena, essa também poderia ser substituída por um curso de curta duração mediante estudos adicionais, sendo que tais estudos poderiam ser ministrados não apenas por universidades, como também por faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim (Parágrafo único do artigo 31).

Concomitante a esse movimento a Sociologia na Educação Básica desapareceu de forma ainda mais enfática, ao menos enquanto disciplina escolar, uma vez que devemos reconhecer que seus conteúdos estavam ainda presentes, por mais que muitas vezes distorcidos, por meio de disciplinas como estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica etc. (SILVA, 2010), aliás, constitui um equívoco recorrente apontar que o Ensino de Sociologia e de Filosofia foi substituído pelo ensino dessas duas disciplinas, uma vez que ambas já estavam ausentes no currículo escolar, além do mais, o que estava posto como questão nesse momento era o processo de tecnificação do currículo escolar, antes de qualquer coisa.

Silva (2007) ao analisar os diversos tipos de currículo escolar aponta para algumas características presentes no tecnicista, como a desvalorização das disciplinas tradicionais, uma perspectiva de formação para o imediato. Ainda segundo a autora, nesse contexto não há espaço para a Sociologia como disciplina escolar, estando presente apenas de forma residual por meio de outras disciplinas, como OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Com a lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 que pôs fim a profissionalização compulsória do ensino médio esta situação passou a se inverter, o que também se refletiu na formação docente, uma vez que a Sociologia passou a retornar gradativamente aos currículos escolares, ainda que de forma pontual e desarticulada entre os diversos Estados.

### **A Nova LDB e o cenário da formação docente**

Muitas das questões já delineadas na LDB de 1971 tornaram-se ainda mais patentes

com o processo de incorporação e aprofundamento do neoliberalismo no campo da Educação, o que já estava bastante claro na lei nº 5.692/71 torna-se ainda mais explícito na legislação seguinte, uma vez que houve um redimensionamento do Estado, em especial a partir dos anos de 1980, pois como nos indica Melo (2005, p. 400):

No final do século passado, os organismos internacionais que defendem e implementam o processo histórico contraditório e excludente de mundialização do capital (conduzido desde a década de 1970 pelo FMI e BM para os países em desenvolvimento) tenderam a atribuir novos valores à ação dos países, dos Estados-nações, reforçando sua dimensão soberana, mas apenas como instância responsável tanto por seu próprio sucesso neste processo de mundialização do capital quanto por manter funções básicas de segurança, regulamentação do trabalho, conservação da propriedade privada, saúde e educação.

Entre as 'novas funções do Estado', preconizadas especialmente pelo BM, estaria a recuperação desta soberania, com ênfase nos seus processos de 'governança'. Isto é, a capacidade de dirigir, administrar e induzir demandas econômicas e sociais, que estaria diluída entre vários sujeitos sociais que não fariam parte exclusivamente do governo — seriam as organizações não - governamentais e agências transnacionais. Em outras palavras, organizações sociais restritas e não necessariamente representativas, locais e internacionais estariam assumindo o caráter de instância de resolução dos conflitos sociais.

A governança é a proposta estratégica de conformação ético-política da 'nova social-democracia' — a social-democracia da 'terceira via' —, assumida como discurso pelas instâncias que conduzem mundialmente o projeto neoliberal em defesa do capital, representando as condições de continuidade das reformas neoliberais, que têm se consolidado nos países da América Latina e do Caribe a partir da década de 1980.

Este cenário relacionava-se ao que ficou conhecido como “Estado Mínimo”. Alguns críticos têm apontado para o fato de que, em verdade, essa premissa mostra-se contraditória, na medida em que teríamos um “Estado Mínimo” no âmbito do investimento nas políticas sociais, e máximo para o mercado, o que poderia ser observado, por exemplo, no foco dado a formações aligeiradas no campo da educação, em especial de professores (GENTILI, 1996).

Estas questões também podem ser percebidas por meio do que se denomina de “flexibilização” em diversas esferas, destacando-se no âmbito da educação a chamada “flexibilização curricular”, que passa a direcionar o foco para os conhecimentos a serem adquiridos, de forma “interdisciplinar”, em detrimento dos conhecimentos específicos, o que foi bastante problemático para o campo da Sociologia, pois, por muito tempo se utilizou desta perspectiva como justificativa para manter a referida disciplina longe dos currículos escolares, ou seja, ela já estaria sendo lecionada, porém de forma “dissolvida” em outras disciplinas. A perspectiva trazida pelo neoliberalismo na educação diferencia-se de outras até então existentes, como nos coloca Torres (1995, p. 120-121):

Enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientando para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas criativa, daí que a força de trabalho que Reich definiu como analistas simbólicos irão constituir o segmento mais produtivo e dinâmico da forma de trabalho.

Isso implicou num processo de formação docente flexível e fragmentado, o que se aprofundou ainda mais na formação dos professores de Ciências Sociais, considerando a ausência da Sociologia enquanto disciplina escolar em nível nacional.

Após um longo trâmite a nova LDB é publicada em 1996, contudo, há todo uma discussão que antecede sua chegada, pois, a gênese de seu debate atrela-se ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando a Educação passa a ser pensada também como um importante elemento nesse processo (WEBER, 1996). No que tange especificamente ao Ensino de Sociologia é válido assinalar que a nova LDB em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III indica que o aluno ao final do ensino médio deveria demonstrar: "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.", o que aponta para o seu caráter flexibilizante, em que a Sociologia deveria ser "ensinada", contudo sem que lhe fosse garantido um espaço institucional enquanto disciplina escolar, o foi confirmado posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados no final dos anos de 1990.

No movimento de elaboração da LDB entidades representativas, pesquisadores, profissionais da educação, movimentos sociais, dentre outros agentes congregaram esforços para elaborar e debater uma Lei que pudesse apontar caminhos para a consolidação do projeto democrático da sociedade brasileira, o que confluuiu principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Entretanto, apesar das longas discussões e debates o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro acabou prevalecendo, o que representou, para muitos, uma verdadeira traição intelectual (SAVIANI, 2011), na medida em que o referido substitutivo passou por cima de várias polêmicas, como ao fundir os fins e os princípios da educação nacional. Como nos coloca Pino (2007, p. 29):

As questões mais polêmicas que polarizaram as negociações – de um lado o Bloco e de outro os partidos de oposição – foram resolvidas no projeto do senador, eliminando-as, pura e simplesmente. Entre elas apontamos: o Sistema

Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação e sua composição, o Fórum Nacional de Educação, os conselhos escolares, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores, as condições para autorização de funcionamento das escolas privadas e de seu credenciamento como não lucrativas, o salário-creche. Com relação ao ensino superior, o projeto, entre outras coisas, incorporava a autonomia universitária como apresentada no Projeto de Emenda Constitucional (PEC nº 56), em tramitação no Congresso, retirava procedimentos indicativos para a escolha de reitores e dava nova constituição aos órgãos colegiados, além de balizar a avaliação das instituições de ensino superior pelo descredenciamento.

O que podemos perceber é que em meio aos embates que foram vivenciados na tramitação da LDB prevaleceu um modelo menos democrático, mais afinado com o rol de políticas sociais e educacionais com as quais o governo brasileiro se alinhava nesse dado momento histórico. É durante os anos de 1990 que temos o ápice das políticas neoliberais no Brasil, que encontraram um grande eco no universo educacional.

A nova LDB emergiu no cenário de flexibilização das reformas educacionais, movidas, em grande parte, pela influência das políticas neoliberais na América Latina, o que teve implicações sobre a formação docente, a principal delas diz respeito à possibilidade aberta para a formação docente não universitária, pois “Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários”. (CARVALHO, 1998, p. 85). Porém, qual a implicação desse feito? A formação universitária distingue-se das demais (como aquelas realizadas em faculdades isoladas e mesmo em Centros Universitários) pela indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, de modo que tais componentes encontram-se na base desse processo formativo, essa flexibilização abriu, portanto, a possibilidade da formação sem pesquisa, e sem a prática de extensão, o que na perspectiva de seus críticos apontaria para uma formação mais frágil (GENTILI, 1996; MELO, 2004), todavia, deve-se reconhecer que a LDB é um marco na profissionalização docente (WEBER, 2003), bem como que esse processo de flexibilização possibilitou a ampliação do número de cursos superiores de formação docente, ainda que se possa questionar o modo como isso se deu, bem como a qualidade dessa expansão. Para Oliveira e Lima (2013, p. 143):

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, com suas subsequentes versões em 1971 e em 1996 (atualmente em vigor), a formação de professores passa a ganhar substrato legal para a sua discussão, tornando-se um elemento importante para a compreensão do próprio processo de democratização da sociedade brasileira (WEBER, 1996). No que tange à formação de

professores de Ciências Sociais esse tem sido um tema negligenciado historicamente pelos departamentos de ciências sociais, como nos aponta Moraes (2003), o que se liga, dentre outros fatores, à própria intermitência da sociologia nos currículos escolares, aprofundando questões que estão postas nas licenciaturas de um modo geral.

No caso específico da Sociologia devemos reconhecer que o curso apresenta algumas particularidades, pois no momento em que houve uma ampliação dos cursos superiores em especial entre os anos de 1980 e 1990, e mais ainda a partir de 1995 (NEVES, RAIZER, FAICHINETTO, 2007), sua expansão se deu de forma tímida, ocorrendo mesmo o fechamento de muitos cursos, em especial junto às instituições privadas, movimento este que parece estar na contramão do que é observado junto a outros cursos, mesmo no caso de outras licenciaturas.

Um dos pontos que a LDB avança é a necessidade que se coloca na formação docente do contato com o debate educacional, com disciplinas de caráter teórico e prático desde o início do curso, e com a escola por meio do estágio supervisionado desde o meio do curso, o que representa um avanço ao reconhecer a necessidade de haver um contato mais intenso com a realidade escolar para a formação desse professor, isso vai ser ainda mais consolidado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), como nos indica Fernandes e Cunha (2013, p. 53):

As Diretrizes Curriculares de 2001 e 2002, na tentativa de superação da proposta anterior, apresentaram currículos organizados de forma a privilegiar a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência e dos processos de iniciação científica. Também se propôs a inserção no campo profissional desde o início da formação, incluindo o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, como fortalecimento da identidade do curso de licenciatura, sem ser um apêndice do bacharelado. (...) A proposta legal favoreceu que a formação de professores possa a ser realizada em um processo mais autônomo, tratando-se de um curso com identidade própria.

Entretanto, devido ao próprio modelo universitário, que tradicionalmente há no Brasil, as discussões pedagógicas ainda são trazidas predominantemente pelas Faculdades de Educação, de modo que caberia aos Departamentos de Ciências Sociais unicamente a formação teórica, sem uma real interlocução com a formação docente no seu sentido mais estrito. Ou seja, mesmo com os avanços legais observa-se uma reprodução do modelo “3+1” nas licenciaturas em Ciências Sociais, pois “Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.” (DINIZ PEREIRA, 1999).

Esse cenário tem se modificado sensivelmente com o processo de reintrodução da Sociologia no currículo escolar por meio do Parecer CNE/CBE nº 38/06 e com a lei nº 11.684/08, uma vez que implicou tanto na necessidade dos atuais cursos de Ciências Sociais repensarem a formação de professores, quanto numa ampliação considerável do número de licenciaturas nessa área, com destaque para a expansão universitária pública. Mas ainda há impasses que não se encontram resolvidos, pois, se por um lado as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais (2001) reconhecem a necessidade de haver competências e habilidades próprias ao licenciado, quais sejam: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; estas esbarram no fato de não haver clareza sobre quais são os conteúdos básicos a serem lecionados na Educação Básica, o que se deve à ausência de um currículo nacional (OLIVEIRA, 2013a), bem como na falta de tradição da disciplina no currículo escolar.

Ainda que haja avanços nesta discussão podemos perceber que os mesmos não têm se refletido de forma automática nos diversos cursos de formação de professores de Ciências Sociais, em análises recentes Handfas (2009, 2012) aponta ainda a existência do chamado modelo “3+1” em muitos cursos, no qual todo o debate sobre a realidade educacional é posto no final do curso, o que enfraqueceria a formação, bem como a articulação entre teoria e prática. Ainda segundo a autora:

Atualmente os cursos de ciências sociais das universidades federais oferecem três modelos distintos de formação do professor de sociologia. Um primeiro modelo conhecido por “3+1”, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para a partir do 5º período cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciado em ciências sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo, que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais.

Tendo em vista a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador, o principal alvo de questionamentos fica por conta do terceiro modelo elencado, quais sejam, àquelas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura separadamente. O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador), em detrimento da licenciatura (professor). (HANDFAS, 2009, p. 189).

Atrelada a tais questões devemos ter em vista que pelo fato de termos uma parca tradição enquanto disciplina escolar em nossa história mais recente, as Ciências Sociais,

talvez mais que a média das demais licenciaturas, têm encontrado dificuldades em discutir e produzir metodologias de ensino eficazes para a realidade da escola, afinal, não se pode simplesmente transpor os conteúdos vistos em nível de graduação, pois, os conteúdos teóricos precisam ser “traduzidos” para a realidade escolar, demandam uma adequação em termos de linguagem, de modo que se tornem compreensíveis para aquele que cursa o Ensino Médio, sem que com isso se perca a o rigor teórico, e esta deve ser uma questão enfrentada pela formação dos profissionais da educação, certamente um dos grandes desafios para os próximos anos, não à toa:

As disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais têm a tarefa e o compromisso de preparar o licenciado para o trabalho docente na Educação Básica, o que expande os limites do ensino de Sociologia no nível médio. Esse preparo se institui mediante o compromisso pedagógico que se estabelece entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a efetiva possibilidade de desenvolver, no outro, uma postura diferenciada diante do mundo. Praticar a docência durante o estágio é o ensaio que permite ao licenciado aprender a ensinar Sociologia e atestar seu comprometimento com os objetivos da disciplina; experimentar a satisfação de ver, no outro - no caso o aluno do ensino médio -, a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do “autoconhecimento e conhecimento sobre o mundo que o cerca” (BRASIL, 2004, p. 358). (GUIMARÃES, 2012, p. 87).

Esta tarefa mostra-se extremamente desafiadora, em especial se considerarmos que a formação de professores ainda é algo residual junto aos cursos de Ciências Sociais (LOPES JUNIOR, 2001; MORAES, 2003). Por fim, cabe destacar que vislumbramos mudanças positivas em curso, substanciadas por algumas políticas educacionais que em nossa interpretação impactam diretamente os cursos de formação de professores de Ciências Sociais, como a publicação das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia em 2006, a introdução recente na Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (2012), e o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que tem possibilitado uma aproximação mais enfática dos cursos de Ciências Sociais com a realidade da Educação Básica (ALMEIDA, ALVES, 2013; OLIVEIRA, LIMA, 2013), em especial no caso dos bolsistas. Também se deve destacar o incremento da pesquisa em torno do Ensino de Sociologia, tanto junto a Programas de Pós-Graduação em Ciências como, principalmente, junto a Programas de Educação, e nesta seara vale a pena dar relevo às experiências da Universidade Estadual de Londrina que em 2011 criou a linha de pesquisa em Ensino de Sociologia, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e da Fundação Joaquim Nabuco que em 2012 criou o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, assim como, ainda tratando de avanços no universo

acadêmico, podemos ressaltar a criação do Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia, cujas atividades se desenvolvem junto ao Congresso Brasileiro de Sociologia, desde 2005, do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, desde 2009, e a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2012, que promoveu seu primeiro congresso em 2013.

### **Considerações Finais**

No decorrer deste breve trabalho buscamos elaborar uma reflexão em torno da formação docente em Ciências Sociais, considerando o contexto e as transformações das políticas educacionais, o que ainda não foi devidamente explorado pela literatura que discute o Ensino de Sociologia, sendo este muito mais um trabalho inicial, que longe de exaurir o tema busca deixar em aberto novas possibilidades de pesquisa que venham a ser desenvolvidas.

Chama-nos a atenção para a íntima relação entre o lugar da Sociologia na Educação Básica e a formação em Ciências Sociais no nível superior, de tal modo que argumentamos aqui que estes aspectos encontram-se ligados de forma indissociável, mais que isso, que a trajetória *sui generis* dessa ciência na escola marcou-se muito mais pelas ausências que pelas permanências, de modo que esse percurso deixou marcas profundas na compreensão das agências formadas sobre a formação dos professores de Sociologia.

Tal formação, em nossa interpretação, articula-se a partir de dois eixos principais: a) do cenário mais amplo das políticas de formação docente, operacionalizado no Brasil principalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas também de outras regulamentações posteriores, bem como por meio das colocações de diversas entidades acadêmicas e profissionais; b) da compreensão do papel Sociologia na Educação Básica por parte dos gestores públicos, do próprio meio acadêmico e das instâncias profissionais.

Trata-se de um cenário ainda em processo de consolidação, que demanda o desenvolvimento de novas pesquisas que se debrucem sobre o contexto que desponta, considerando o novo perfil de formação docente que emerge nas Ciências Sociais com o processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio.

### **Referências**

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. In: GONÇALVES,

Danyelle Nilin (org.) *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1982.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CBE nº 38/2006*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

CARVALHO, D. P.. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica. *Ciência & Educação*. v 5, pp. 81-90.1998.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-60.

CUNHA, L. A. C. R.. A Educação na Sociologia: um objeto rejeitado ?. *Cadernos CEDES*, n.27, p. 9-22, 1992.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 809-829, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n3,p. 609-625, 2013.

\_\_\_\_\_. Verbetes: formação inicial e formação continuada. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educ. Soc.* vol.20, no.68, p.109-125. 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Inter-ação*, v. 38, n1, p. 51-66, 2013.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa . Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos do CEDES*, v. 28, p. 333-355, 2008.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). - *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, v. , p. 09-49.

GUELFY, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)*. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de um reconhecimento presente. *Ensino em Re-vista*, v. 1, p. 81-92, 2012.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: \_\_\_\_\_; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Org.). *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: e-papers, 2012, v. 1, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-legere*, n. 9, p. 386-400, 2011.

HÖFLING, E. M.. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos do CEDES*, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001.

JACKSON, L. C. . Gerações pioneiras na sociologia paulista (1940-1965). *Tempo Social*, v. 19, p. 115-130, 2007.

LOPES JUNIOR, Edmilson. O curso de ciências sociais também é como um lago. *Revista Mediações*, v. 06, n.02, p. 179-223, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: democratização e

cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.

MELO, A. A. S. . *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

\_\_\_\_\_. *A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela*. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n.2, p. 397-408, 2005.

MELO, Manuel Palacios da Cunha. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382, 2011.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo - SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, Leandro. FACHINETTO, R. F. . Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, v. 17, p. 124-157, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa). *Revista Espaço do Currículo*. Vol. 6, n2, p. 355-366, 2013a.

\_\_\_\_\_. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education* vol 35, n 2, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi; LIMA, Vilma Soares. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Inter-Legere*, s/v, n 13, p. 140-162, 2013.

PINO, Ivani. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-39.

SARANDY, Flávio. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 47-72.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B. ; COSTA, V. M. R. . *Tempos de Capanema*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra e Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Ileizi L. F. . O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, v. 8, p. 403-427, 2007.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica a o neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WEBER, Silke. *O Professorado e O Papel da Educação Na Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.*, vol.24, no.85, p.1125-1154. 2003.

Recebido em agosto 2013/ Aprovado em dezembro de 2013